

— TRES DESAFÍOS
PENDIENTES
EN LA AGENDA
EDUCACIONAL —

ENSEÑA CHILE · SÍNTESIS 2016-2017 · GRUPO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

“Un día todos los niños en Chile recibirán educación de calidad”.

Editorial · Enseña Chile, Ltda

ISO 958-06-0006-6

Antonio Varas 496, Providencia.

Santiago, Chile. 2017.

Primera Edición: Septiembre, 2017.

Impreso en Chile.

Edición N°1

El propósito de esta publicación es divulgar reflexiones y propuestas concretas, que conectan el trabajo en terreno con el diseño e implementación de políticas educativas.

Aportar en la construcción de una agenda país que ponga al frente el interés de nuestros estudiantes y las comunidades educativas que los acogen.

Índice

05	Editorial
14	Modelo Educativo
22	Brecha Escolar
30	Gestión Educativa
36	Conclusiones
38	Apéndice

Editorial

El Grupo de Políticas Públicas de Enseña Chile está conformado por profesionales de distinto pensamiento político, disciplinas, origen socioeconómico y lugares de Chile. Nos une, luego de dos años de experiencia en la sala de clases de contextos de alta vulnerabilidad, un foco común: poder desarrollar el máximo potencial de nuestros estudiantes.

Este documento nace porque nos preocupa que los temas que más nos movilizan en educación no estén siendo abordados por ningún sector político actual. Por lo que esperamos que los desafíos y oportunidades presentados en esta publicación sean considerados en la agenda nacional de educación, de este y los próximos 15 años, pues no pueden seguir invisibles año tras año, gobierno tras gobierno. Nuestros niños necesitan que sean un tema país, más allá de un partido, gobierno o figura política.

Este trabajo se nutre principalmente desde nuestra experiencia: de horas y horas de clases, conversaciones con estudiantes, sus familias, amigos profesores, directores y asistentes de la educación. Profundizamos en tres problemas que desde la sala de clases resultan urgentes de abordar, para avanzar de manera cualitativa y significativa hacia una realidad donde nuestros estudiantes cuenten con una educación que les entregue la capacidad de vivir el futuro que quieren.

Los tres desafíos que en este documento describimos, se entrelazan y resultan urgentes

de abordar, para que nuestros estudiantes amen aprender, desarrollen todas sus capacidades en la escuela y puedan bajar, de buena manera, las reformas a los establecimientos. Los invitamos a comprometerse con:

·¿Cómo logramos que los estudiantes se involucren activamente en sus procesos de aprendizaje?

·¿Cómo generar capacidades en las escuelas para cerrar la brecha cognitiva y socioemocional?

·¿Cómo tener equipos directivos con la capacidad de movilizar a su comunidad educativa para el desarrollo integral de sus estudiantes?

Además, a la luz de nuestras experiencias y de la evidencia disponible que la respalda, no solo describimos el problema sino que detectamos tres espacios de intervención que requieren de la reflexión y acción de todos los que estamos comprometidos hoy con el futuro de nuestros niños.

A todos a quienes les movilice, compartan el desafío, tienen otras perspectivas, la invitación es a sumarse a una discusión propositiva que busque dar garantías concretas para todos nuestros estudiantes sin importar el lugar en el que hayan nacido. Esto es nuestro interés, ese es nuestro desafío, eso nos anima a escribir, porque sabemos que necesitamos a más comprometidos por construir la educación que soñamos hoy.

“Un día
niños en
recibirán
de

todos los
Chile
educación
calidad”.

Quiénes Somos

La visión de Enseña Chile es que “Un día todos los niños en Chile recibirán educación de calidad”. Eso significa que nuestro grupo de interés son todos los estudiantes, pero en especial, aquellos que están más alejados de este derecho.

Esta es la visión que moviliza a la Fundación Enseña Chile. Desde ahí buscamos construir e involucrarnos primero desde el terreno para movilizar el sistema educacional hacia la visión.

Para lograr lo anterior, creemos que el primer paso es construir una red de agentes de cambio. ¿Quiénes son estos agentes de cambio? Primero, nuestros estudiantes. Luego, las personas que hayan experimentado lo que implica acompañarlos en su desarrollo integral, independiente del contexto socioeconómico. Dicho de otra manera, creemos que si personas se comprometen con formar a sus estudiantes como agentes de cambio, como consecuencia, todos aprendemos y nos comprometemos con el futuro de los estudiantes para siempre.

El Grupo de Políticas Públicas de Enseña Chile (GPP) surge el año 2015 y está integrado por egresados del programa de la Fundación, quienes hoy se desempeñan en distintas áreas y que comparten la experiencia de trabajo en comunidades educativas con altos índices de vulnerabilidad social. Nace, por la necesidad de conectar el aprendizaje de las problemáticas del terreno con las políticas públicas educativas de nuestro país, poniendo en el centro a nuestros estudiantes.

El diseño de propuestas de implementación en políticas educativas exige el entendimiento profundo de la realidad educacional en Chile. Por ello resulta vital relevar la mirada de la mayor cantidad de profesionales de la educación, que están en salas de clases, en todos los rincones del país. Son esos testimonios, además de la evidencia empírica, lo que nos motiva a aportar a la discusión sobre sus realidades y desafíos.

Nuestro objetivo es divulgar distintas reflexiones y oportunidades que permitan conectar el trabajo en terreno con el diseño e implementación de las políticas educativas.

**Bastián Abarca**

Licenciado en Historia, UDP
Alumni y Profesor en
La Pintana.

**Geraldine Letelier**

Profesora de Historia,
USACH. MPP ©. Alumni y
Profesional en proyectos de
innovación institucional,
Agencia de la Calidad.

**Diego Segovia**

Economista, PUC. Pedagogo
Finis Terrae. Alumni.

**Daniel Araneda**

Ingeniero Comercial, U.Chile.
Alumni y Estudiante de
Doctorado en Ciencias de la
Ingeniería, PUC.

**Pamela Meléndez**

Abogada, U. de Chile. MPP©.
Alumni y Coordinadora de
Políticas Públicas,
Fundación Enseña Chile.

**Fiorella Squadrito**

Ingeniera Comercial, PUC
Alumni y Master en Políticas
Públicas, U. de Chicago.

**María Paz Arriagada**

Ingeniera Civil Biomédica,
U. de Concepción. Pedagoga
U. Mayor. Alumni y Mentora
de Formación Continua en
Fundación Enseña Chile.

**Francisca Muñoz**

Ingeniera Comercial,
U. Chile. Alumni.

**Tomás Vodánovic**

Sociólogo, PUC.
Alumni y Fundador de
Formando Chile.

**Amanda Castillo**

Economista, U. Chile. MPP©.
Pedagoga U. Mayor. Alumni
y Profesional Centro de
Estudios, Mineduc.

**Francisco Ovalle**

Licenciado en Historia, PUC.
Asesor Pedagógico. SM.

**Valentina Williamson**

Periodista, PUC. Alumni y
Vice Directora Ejecutiva de
Fundación Niños Primero.

**Taira Correa**

Ingeniera Comercial, UAI.
Pedagoga U. Finis Terrae.
Alumni.

**Isidora Rojas**

Ingeniera Comercial, PUC.
Alumni y Coordinadora de
Proyectos en Momento Cero.

**Ana María Yáñez**

Publicista, USACH. Magíster
Comunicación PUC ©. Alumni
y Coordinadora Área Alumni,
Fundación Enseña Chile.

**Gabriel Cruz**

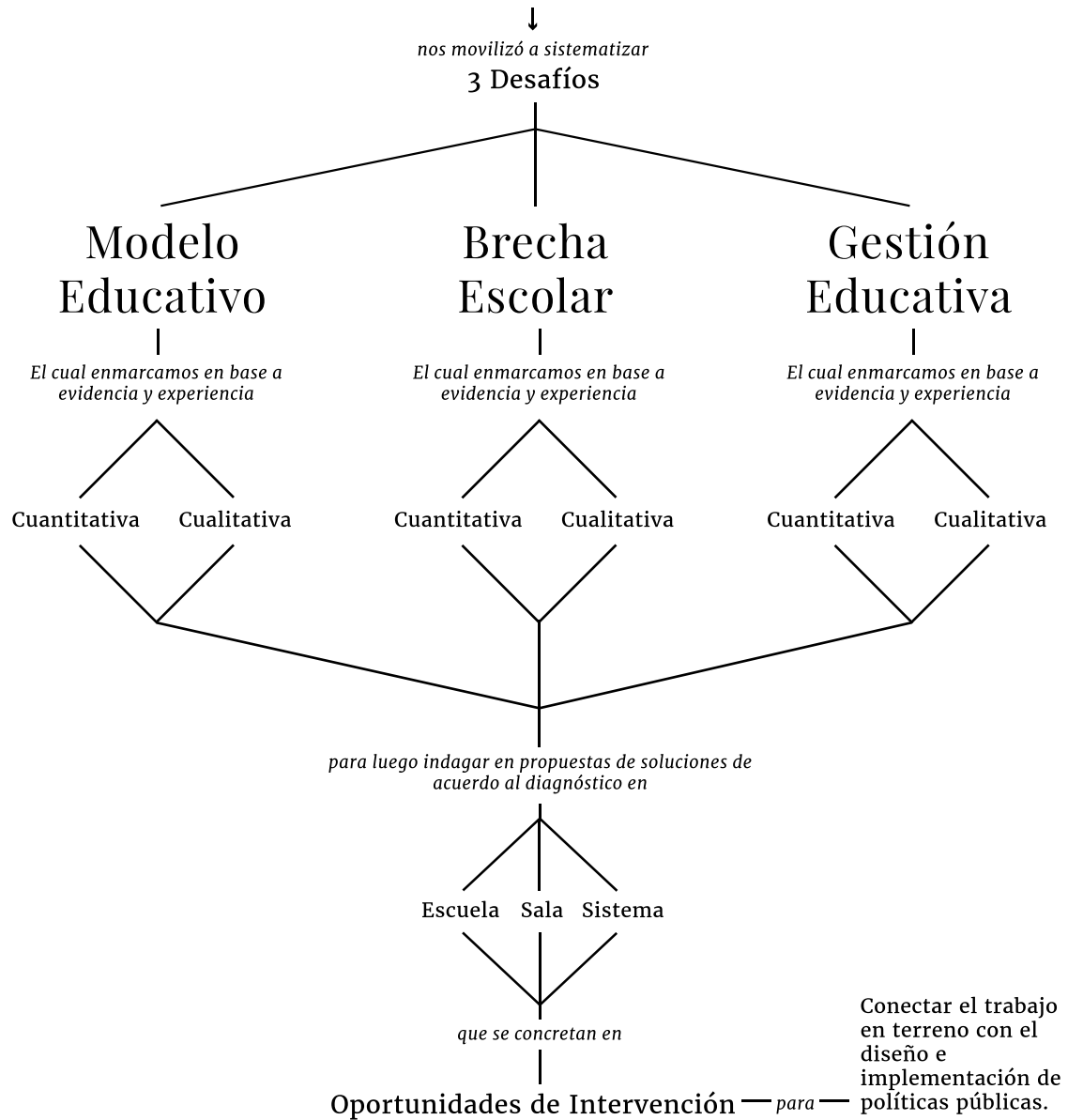
Ingeniero Comercial, PUC.
Alumni y Training Manager
de Educación Continua en
Laboratoria.

**María Eugenia Rojas**

Periodista, PUC. Alumni
y Estudiante Máster en
Política Educativa en U. de
Washington.

¿Cómo conectamos
nuestra experiencia en
la sala de clases con las
políticas públicas?

Experiencia de la sala de clases



Resumen de nuestro trabajo

El proceso para levantar las tres temáticas que han inspirado esta publicación puede dividirse en tres pasos (apéndice):

· PASO 1. *Delimitando los problemas a tratar.*

Durante el 2016 los distintos participantes del Grupo de Políticas Públicas nos reunimos para discutir sobre la educación que queremos para nuestros estudiantes, luego de problematizar nuestra experiencia en la sala de clases sobre si hoy nuestro sistema educativo les entrega todas las oportunidades para desarrollarse integralmente. Todas las semanas realizábamos diversas actividades para poder conocer la política nacional y los proyectos en la agenda educativa. Invitamos a expertos en distintos temas para que nos explicaran y nos contaran lo que estaba pasando en el escenario nacional. Todo esto lo relacionamos con las vivencias en las comunidades educativas lo que nos hizo comprender por qué la educación que soñamos aún no la viven nuestros estudiantes y que hay temas que sí o sí deben ser prioridad de la agenda educacional. Como resultado de este proceso surgieron las siguientes preguntas:

1. **Modelo educativo: ¿Cómo logramos que los estudiantes se involucren activamente en sus procesos de aprendizaje?**
2. **Brecha educativa: ¿Cómo generar capacidades en el sistema para cerrar la doble brecha educativa?**
3. **Gestión educativa: ¿Cómo tener equipos directivos con la capacidad de movilizar a su comunidad educativa para el desarrollo integral de sus estudiantes?**

· PASO 2. *Oportunidades de intervención:*

Decidimos entonces buscar la forma de clasificar las temáticas que nos inquietaban. Así, llegamos a distintas categorías que nos iban a dar un lineamiento para proponer nuestras eventuales oportunidades de intervención. Éstas son a nivel de sala de clases, a nivel de escuela y sistema educativo.

A pesar de que en algunos casos las oportunidades de intervención se entrecruzan, dada la interdependencia que existe entre los distintos niveles del sistema, la idea es poder generar propuestas que presenten una oportunidad de fortalecimiento de la educación en cada una de esas categorías.

· PASO 3. *Comunicación del trabajo:*

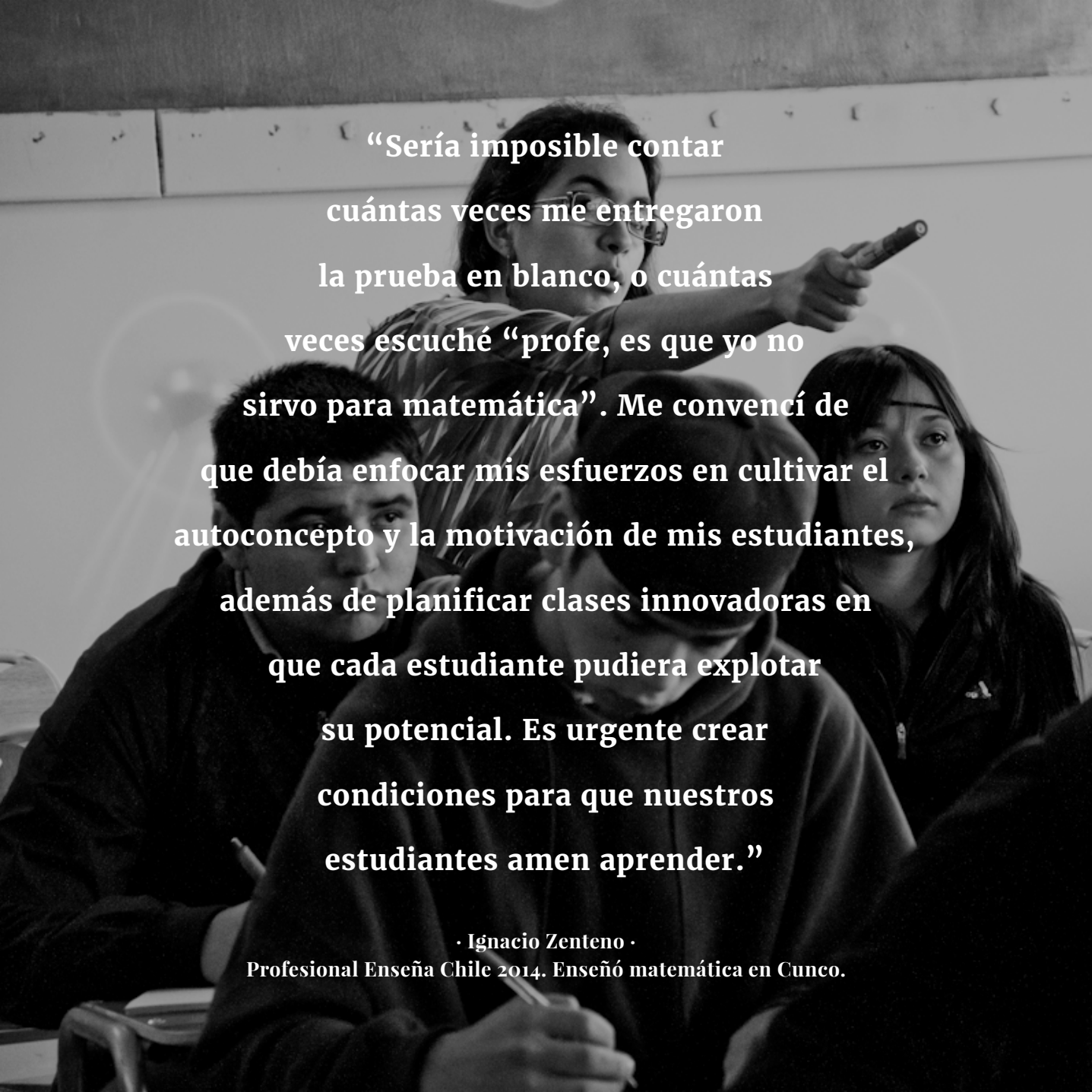
Nuestra intención como Grupo de Políticas Públicas es poder darle urgencia a estos tres problemas que aquejan a la educación de nuestro país. Estamos convencidos que los esfuerzos de nuestra misión tienen que ir más allá de las salas de clases. Queremos llevar las voces de nuestros estudiantes y de la comunidad educativa a los lugares donde se discute y se decide por su futuro. Es por esto que el objetivo final de todo el proceso es inspirar a todos a sumarse a una discusión propositiva que busque dar garantías concretas para todos nuestros estudiantes, sin importar el lugar en que hayan nacido.

— TRES DESAFÍOS
PENDIENTES
EN LA AGENDA
EDUCACIONAL —

M

Modelo Educativo

¿Cómo logramos que los estudiantes se involucren activamente en sus procesos de aprendizaje?



**“Sería imposible contar
cuántas veces me entregaron
la prueba en blanco, o cuántas
veces escuché “profe, es que yo no
sirvo para matemática”. Me convencí de
que debía enfocar mis esfuerzos en cultivar el
autoconcepto y la motivación de mis estudiantes,
además de planificar clases innovadoras en
que cada estudiante pudiera explotar
su potencial. Es urgente crear
condiciones para que nuestros
estudiantes amen aprender.”**

**· Ignacio Zenteno ·
Profesional Enseña Chile 2014. Enseñó matemática en Cunco.**

El problema

“El aprendizaje significativo se produce cuando los estudiantes vinculan nuevos contenidos con otros preexistentes”. (Ausubel, 1983)

Si comparáramos una sala de clases de hace 100 años y una sala actual, ¿qué diferencias encontraríamos? Ciertamente algunas cosas han cambiado: los profesores ya no pueden castigar a los estudiantes y éstos tienen el derecho garantizado de poder asistir a un establecimiento educacional. Pero, si pensamos en lo pedagógico probablemente las cosas no han cambiado tanto. El conocimiento se sigue parcelando por asignaturas, mientras que la forma de transmisión de éste sigue siendo en que el profesor, situado al frente, enseña a los niños que escriben en silencio en sus cuadernos. **Esta forma de enseñar, ¿asegura que los estudiantes estén logrando aprendizajes significativos? o más aún ¿que los estudiantes se interesen por aprender?**

Los resultados de las pruebas estandarizadas nos muestran que en Chile los estudiantes no están aprendiendo de manera significativa -al menos las asignaturas evaluadas-. Por ejemplo, los resultados de la prueba PISA en 2015 mostraron que un 4,9% de los estudiantes chilenos de 15 años no logra superar el umbral mínimo en matemática, lo que implica que prácticamente la mitad de los evaluados tiene serias dificultades para adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias para resolver problemas en la actualidad.

A esto se suma que el aprendizaje hoy está tristemente correlacionado con el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Según el mismo informe PISA (2015) el 52% de los estudiantes se encuentran en el grupo de desempeño bajo en la prueba de comprensión lectora. Para la misma prueba, el porcentaje de alumnos que se encuentran en el grupo de desempeño bajo del quintil más rico es de 9%. La misma comparación para la prueba de matemática nos señala que del quintil más pobre el 72% se encuentra en el grupo de desempeño bajo, mientras que en el quintil más rico esta cifra alcanza el 22%.

Creemos que nuestros estudiantes no están aprendiendo significativamente por dos razones que se relacionan mutuamente: los estudiantes están desmotivados y lo que se enseña está descontextualizado.

>> El sistema educativo de hoy no logra motivar a los estudiantes.

Dentro de lo que entusiasma a un estudiante para aprender, **hoy se evidencian pocas oportunidades en nuestro sistema, pues no se consideran sus intereses, ya que no tiene la oportunidad de elegir o de trabajar en base a problemas reales.**

Evidencia de esto es la deserción escolar que, si bien es baja, se acentúa considerablemente en la transición entre enseñanza básica y media, especialmente en los colegios municipales y del 20% más vulnerable (Mineduc, 2013). Según Graduate XXI (2012), el 35% de los jóvenes del primer quintil no finaliza su educación secundaria. Se puede pensar, por lo tanto, que cuando termina un ciclo y deben enfrentarse a la pregunta de si seguir estudiando les aportará más que el mercado laboral, muchos estudiantes responden a esto negativamente optando por abandonar sus escuelas.

Un estudio de Yazzie-Mintz (2006) señala que en Estados Unidos el 70% de los adolescentes protesta estar aburrido todos los días en la escuela. La experiencia en la sala de clases nos muestra que en Chile la situación no es distinta. De hecho, en el mismo estudio de Graduate XXI señala que **en Chile más de un tercio de los jóvenes que abandona la educación lo hace porque no tiene interés en ella, superando los problemas relacionados a la maternidad (27%) o los motivos económicos (8%).**

>> El sistema educativo está descontextualizado sobre qué y cómo se enseña.

Si retrocediéramos el tiempo, nos encontraríamos con un sistema educativo muy similar al que observamos hoy: ni

el contenido de lo enseñado, ni la forma en que se enseña ha cambiado sustancialmente. El profesor sigue siendo protagonista mientras los estudiantes escuchan (Martinic y Vergara, 2007).

Así lo demuestra un estudio de Bruns y Luque (2014) que señala que, en América Latina, los profesores utilizan profusamente el pizarrón y hay escasa participación de los estudiantes, la que se limita a la interacción con el educador y no con sus pares. Como se señaló anteriormente, **la falta de involucramiento de los estudiantes y trabajo con sus pares, provoca su desmotivación y, en consecuencia, la falta de aprendizaje significativo.**

>> Posibles causas del problema identificadas desde la sala de clases

Lo anterior puede explicarse por diversas razones todas enlazadas entre sí, que desde la sala de clases hemos visto que están presentes y limitando las oportunidades de aprender: **un abultado currículum nacional, pruebas estandarizadas que presionan los ritmos de enseñanza, incentivos económicos que condicionan el trabajo de los profesores, formación inicial docente descontextualizada,** entre otros.

Si bien reconocemos los esfuerzos que apuntan a disminuir la cantidad de contenidos (Nuevas Bases Curriculares, 2013), complementando con el llamado de desarrollo de habilidades y actitudes, así como se ha buscado reforzar la idea de que el currículum sea una guía flexible, lo cierto es que el profesor no ha podido optar por no dejarse presionar por las pruebas estandarizadas que miden la cobertura curricular (SIMCE y PSU) si es que de los resultados de ellas derivan los incentivos económicos para cada establecimiento (SNED) y oportunidades para los estudiantes. El peso de éstas sobre el financiamiento de las escuelas o las consecuencias para los estudiantes, obliga a que las decisiones pedagógicas de los

profesores se orienten a enseñar el extenso currículum, no pudiendo detenerse en aquellos que requieren más tiempo para entender, ni pudiendo contextualizar lo que están enseñando de manera que haga sentido a sus estudiantes.

Sumado a esto, la implementación de la Jornada Escolar Completa tampoco logró hacer grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas, tiempo extra que se sigue destinando en gran parte a las clases definidas en el plan común obligatorio (Martinic & Huepe, 2008).

>> Reflexiones

En virtud de lo anterior creemos que **es urgente proponer un nuevo modelo educativo que apunte a desarrollar aprendizajes significativos con sentido y según el contexto de las escuelas. El desarrollo de este nuevo modelo debe tener foco en los niños y jóvenes, potenciando sus habilidades, más allá de los contenidos de cada asignatura.** Prioridad también recogida por la Unesco para garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2015).

Para ello la relación entre toda la comunidad escolar, y más específicamente, de los profesores y los estudiantes, debe tener como eje el que ambos se potencian. Esto, considerando también que la forma de las clases y las evaluaciones, deberían adecuarse a estas nuevas necesidades.

El problema

Motivación

*requiere factores
fundamentales como*

Trajar sobre
problemas reales

Tener posibilidad
de elegir lo que harán

Poder trabajar
con sus pares

Generar un producto
que puedan mostrar

*factores clave
para desarrollar*

**Aprendizaje
Significativo**

hoy

El sistema educativo no produce suficiente A.S

evidencia

49%

de los estudiantes chilenos de 15 años no logra superar el umbral mínimo en matemática, (Pisa, 2015).

El sistema educativo no los motiva

evidencia

35%

de los jóvenes del primer quintil no finaliza su educación secundaria. (Graduate XXI)

1/3

en Chile más de un tercio de los jóvenes que abandona la educación lo hace porque no tiene interés en ella (Graduate XXI)

Sistema Educativo descontextualizado sobre qué y cómo enseña

evidencia

Forma

Ni el contenido de lo enseñado, ni la forma en que se enseña ha cambiado sustantivamente. El profesor sigue siendo el protagonista y los estudiantes escuchan. (Bruns y Luque, 2014)

Profundidad

Los contenidos no son profundizados lo suficiente para generar el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan utilizar el contenido en el análisis y resolución de problemas. (PISA, 2015).

¿Cómo logramos que los estudiantes se involucren activamente en sus procesos de aprendizaje?

Para responder a esta pregunta, planteamos vincularla al aprendizaje significativo. Para que nuestros estudiantes se involucren y aprendan significativamente **es necesario que éstos puedan vincular nuevos contenidos con otros preexistentes (Ausubel, 1983), y en esto, el papel del contexto sociocultural y la motivación juegan un papel clave (Vygotski, 1978). Como bien sugiere Pintrich (1999) en la teoría de la autodeterminación, la motivación es importante para el desempeño académico. Por lo anterior, es fundamental que los estudiantes amen aprender.**

Para ello es importante entender qué es lo que entusiasma a un estudiante, así como trabajar sobre problemas reales; tener la posibilidad de elegir lo que harán; poder trabajar con sus pares; y generar un producto que puedan mostrar (Hixson et al. 2012). En la misma línea, las didácticas de aprendizaje basado en preguntas destacan lo fundamental que es reconocer los intereses y necesidades de los estudiantes, partiendo desde una perspectiva centrada en problemas que sean significativos para ellos (Abd-El-Khalick et al., 2015; Eberbach y Hmelo-Silver, 2015).

Estas son las propuestas para fortalecer el aprendizaje significativo, las que surgieron desde la experiencia en la sala de clases y su complemento con la revisión bibliográfica.

>> En la sala.

Intencionar un uso flexible del currículum; para ello elaborar, con la participación de los estudiantes, planificaciones relacionadas con habilidades cognitivas y socioemocionales (HH.CC.SS) para las distintas asignaturas. La actividad estaría liderada

por el profesor y el equipo directivo, donde los estudiantes tendrían la oportunidad de ser un sujeto activo en su enseñanza, propiciando su motivación para el aprendizaje significativo, promoviendo la metacognición y autonomía de los y las estudiantes. Ahora bien, existen algunos obstáculos que es necesario considerar: la disposición horaria de los participantes para la elaboración de las planificaciones (contar con los tiempos necesarios y coordinación) y adaptación del lenguaje para la participación de los estudiantes en el proceso.

>> En la escuela.

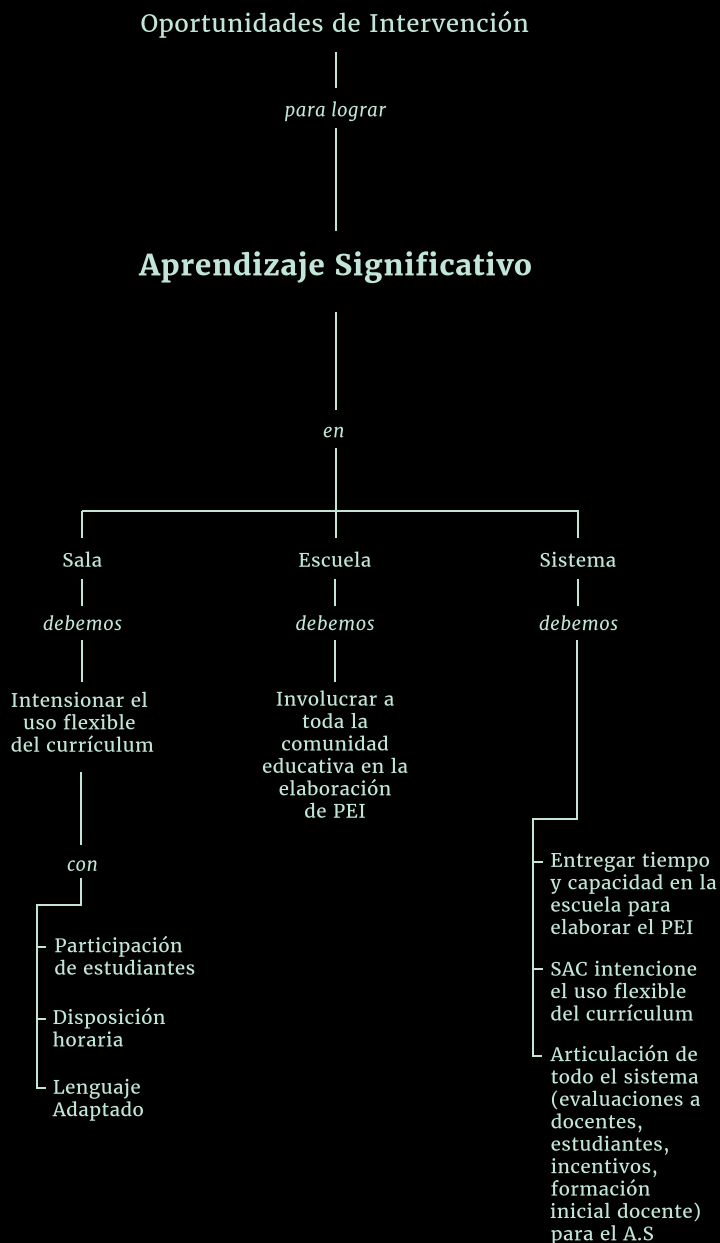
A pesar de que toda la comunidad educativa debería involucrarse en la construcción y ejecución de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) contextualizado desde un enfoque técnico y pedagógico, en la práctica eso no siempre sucede. En esto, son ejemplos significativos lo hecho por los colegios jesuitas de Cataluña en su proyecto Horitzó 2020, o lo realizado por el International High School At Langley Park (EEUU), en los cuales la comunidad educativa en su conjunto definió qué educación querían, teniendo como logros inmediatos la participación activa de los apoderados y el fortalecimiento de la motivación de los estudiantes para generar aprendizajes significativos.

>> En el sistema.

Promover las condiciones (tiempo y capacidades a nivel local) para que los establecimientos puedan involucrar a toda la comunidad educativa en la construcción y ejecución de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) contextualizado.

Además intencionar un uso flexible del currículum. Se propone que a nivel de sistema, desde la articulación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), se promuevan políticas y orientaciones a las comunidades educativas para desarrollar un modelo de enseñanza-aprendizaje en base a proyectos. A través de una modalidad de trabajo en base a proyectos, se otorga la flexibilidad necesaria para que el profesor contextualice los contenidos, y promueva el desarrollo de aprendizajes que son de interés para los estudiantes; propiciando de esta manera un rol mediador del aprendizaje (Holm, 2011); a través de problemáticas o desafíos contextualizados a la realidad de la escuela. Este tipo de intervenciones en el sistema, no requiere implementar transformaciones profundas; empero genera muy buenos resultados, pues dota a los docentes del protagonismo como expertos curriculares y brinda a las escuelas las oportunidades de fortalecer soluciones interdisciplinarias (Lam et al, 2010).

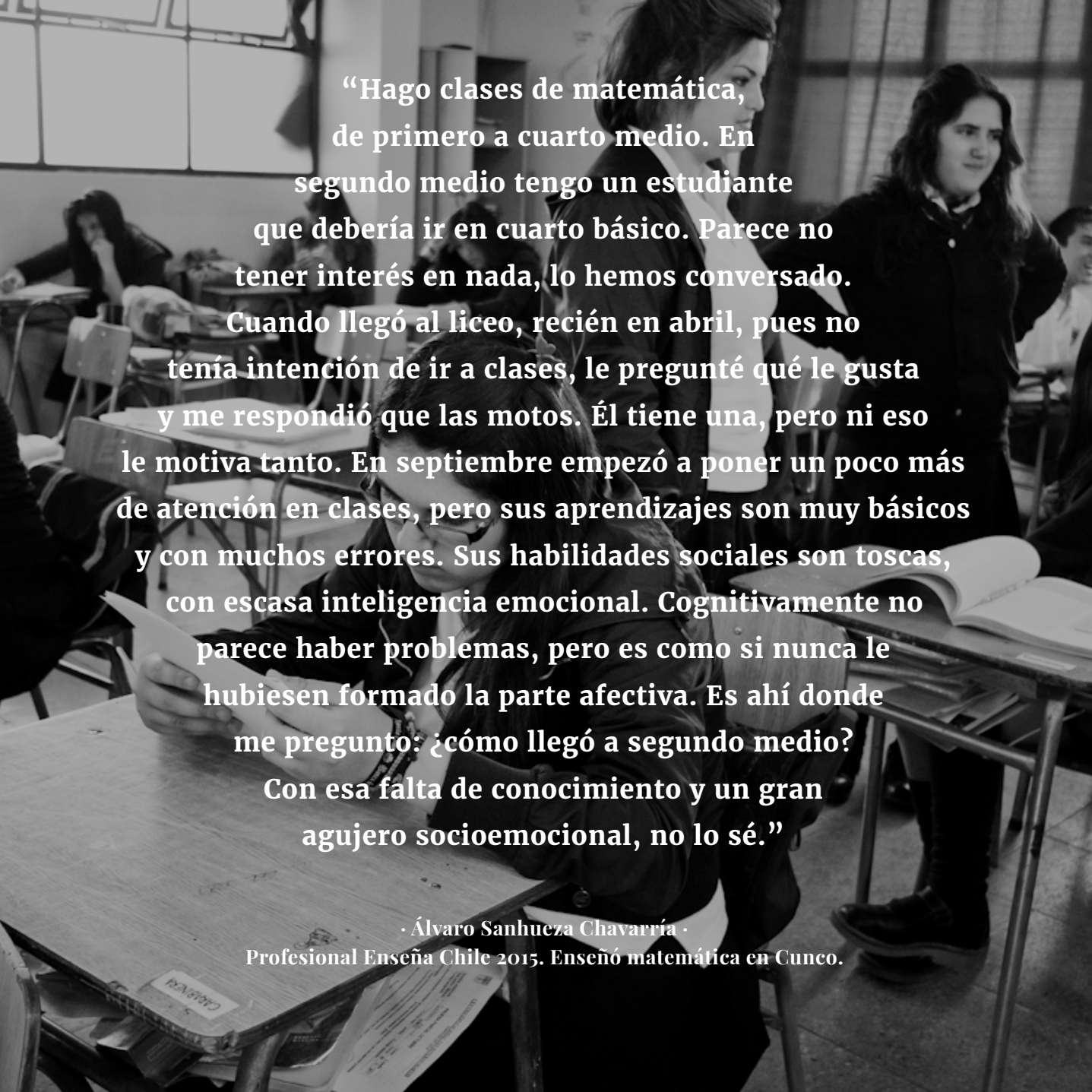
Finalmente, proponemos re mirar, que todo lo que rodee al sistema (evaluaciones a docentes, pruebas estandarizadas, incentivos económicos a profesores y escuelas, formación inicial docente) estén enfocados hacia el mismo propósito, el aprendizaje significativo de los estudiantes.



B

Brecha Escolar

¿Cómo generar capacidades en el sistema para cerrar la doble brecha educativa?



**“Hago clases de matemática,
de primero a cuarto medio. En
segundo medio tengo un estudiante
que debería ir en cuarto básico. Parece no
tener interés en nada, lo hemos conversado.
Cuando llegó al liceo, recién en abril, pues no
tenía intención de ir a clases, le pregunté qué le gusta
y me respondió que las motos. Él tiene una, pero ni eso
le motiva tanto. En septiembre empezó a poner un poco más
de atención en clases, pero sus aprendizajes son muy básicos
y con muchos errores. Sus habilidades sociales son toscas,
con escasa inteligencia emocional. Cognitivamente no
parece haber problemas, pero es como si nunca le
hubiesen formado la parte afectiva. Es ahí donde
me pregunto: ¿cómo llegó a segundo medio?
Con esa falta de conocimiento y un gran
agujero socioemocional, no lo sé.”**

**· Álvaro Sanhueza Chavarría ·
Profesional Enseña Chile 2015. Enseñó matemática en Cunco.**

El problema

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Artículo 2, Ley General de Educación, MINEDUC, 2009).

Durante el proceso educativo, los estudiantes deben desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales. Por habilidades cognitivas nos referimos a competencias en áreas fundamentales que se encuentran en los estudiantes próximos a concluir su educación obligatoria (alrededor de los 15 años), quienes deben ser capaces no sólo de reproducir el conocimiento que han adquirido, sino de utilizarlo, combinándolo con sus habilidades para resolver una diversidad de problemas (PISA, 2015). Por habilidades socioemocionales, en cambio, se entenderán aquellas que pertenecen al área del comportamiento o que surgen de los rasgos de la personalidad (Bassi et al., 2012).

Las habilidades cognitivas y socioemocionales tienen una fertilización cruzada. Por ejemplo, las destrezas cognitivas pueden traducirse en éxitos que retroalimentan la autoestima y la confianza de los estudiantes, mientras que habilidades como la motivación y la perseverancia estimulan el aprendizaje y pueden reforzar su desarrollo (Borghans et al., 2008b).

Sin embargo, en Chile la educación integral descrita no se desarrolla en todos los estudiantes. **En nuestras escuelas existen niños, niñas y jóvenes que presentan brechas socioemocionales y cognitivas en su aprendizaje. Cuando éste no se produce de manera significativa, los estudiantes van generando vacíos respecto de quienes sí los aprenden, fisuras que crecen de manera exponencial y que no les permiten explorar el mundo con todas sus potencialidades.** Por ejemplo, existen estudiantes que deberían comprender lo que leen, pero no lo hacen, que deberían poder controlar sus impulsos, pero explotan.

Vivenciamos la ruta silenciosa de la brecha no abordada, esa que es más crítica en los estudiantes de contextos desfavorecidos y que se evidencia desde sus primeros años de vida. A los tres años, los niños del primer quintil no han desarrollado el lenguaje necesario para comprender el mundo, y el número de palabras que manejan ya es significativamente menor en relación a un niño nacido en el 20% más rico de la población. El estudio de Bravo (2013) sobre el origen de la desigualdad en Chile, evidencia no solo brechas en el lenguaje, sino que también socioemocionales. A los cinco años, un niño del quintil más pobre no es capaz de justificar de manera coherente que burlarse de otras personas es incorrecto, ni puede expresar adecuadamente su rabia, herramientas con las que sí cuentan los niños del quintil más alto.

Los resultados de la evaluación internacional PISA 2015, realizada a estudiantes de 15 años, señalan que el 48% de nuestros estudiantes tiene bajo desempeño (no ha desarrollado competencias básicas) porcentaje mayor en el caso de estudiantes ubicados en el primer quintil de ingreso. El problema es que esto tiene consecuencias a largo plazo, tanto para el estudiante en su vida adulta como para el conjunto de la sociedad (Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos. PIAAC. MINEDUC, 2016).

Los jóvenes que no rinden adecuadamente tienen más riesgo de abandonar los estudios por completo. El estudio de la Agencia de Calidad de la Educación (2016) refiriéndose a la autoestima académica y la motivación escolar como predictores de la deserción en jóvenes vulnerables, señala que quienes se ubicaron en el quintil más bajo del índice de autoestima académica y motivación triplicaron en 2011, y duplicaron en 2013, la probabilidad de abandonar los estudios.

Habilidades
Cognitivas

Habilidades
Socioemocionales

componen la

Educación Integral

situación en Chile

No se desarrolla
en todos los
estudiantes

evidencia

Desarrollo
del lenguaje

A los tres años, los niños del primer quintil **no han desarrollado el lenguaje necesario para comprender el mundo**, y el número de palabras que manejan ya es significativamente menor en relación a un niño nacido en el 20% más rico de la población.

Expresión
de emociones

A los cinco años, un niño del quintil más pobre **no es capaz de justificar de manera coherente** que burlarse de otras personas es incorrecto, ni puede **expresar adecuadamente** su rabia, herramientas con las que sí cuentan los niños del quintil más alto.

Bajo
desempeño

Los resultados de la evaluación internacional PISA 2015, realizada a estudiantes de 15 años, señalan que el **4,8% de nuestros estudiantes tiene bajo desempeño** (no ha desarrollado competencias básicas).

>> Posibles causas del problema identificadas desde la sala de clases

Relacionado con la primera pregunta de esta publicación, **el que se genere la doble brecha educativa se relaciona a que hoy nuestros estudiantes no aprenden significativamente**. Como fue detallado en el punto anterior, los estudiantes no se motivan con su proceso de aprendizaje y el sistema educativo está descontextualizado en qué y cómo se enseña.

Otra causa vivida en la sala de clases, dice relación a la **falta de expectativas sobre la posibilidad de abordar la brecha de aprendizajes originada de vivir en un difícil contexto socioeconómico, la que ha derivado en que muchos de nuestros estudiantes han hecho propias las bajas expectativas que el resto tiene de ellos**.

Además a nivel sistémico, la inequidad en la distribución de docentes ha derivado a la atracción de profesores con menor formación y desempeño a establecimientos de mayor vulnerabilidad, lo que genera mayor dificultad para abordar la brecha cognitiva y socioemocional ya generada en nuestros estudiantes, pues se necesita de una expertis mayor. Un estudio de la Agencia de Calidad de la Educación (2015) señala que pese a que en el sistema existen cerca de 60.000 docentes bien evaluados, alrededor de 40.000 estudiantes que cursan 8° básico en el sector municipal nunca tuvieron clases con profesores de esa categoría durante el segundo ciclo de educación básica.

Otra causa que impide abordar adecuadamente la doble brecha educativa es la falta de articulación de los apoyos o programas externos que conviven con las escuelas. **Cuando estos apoyos o políticas educativas no eran contextualizados y apropiados por las escuelas, vimos que terminaban convirtiéndose en obstaculizadores más que en facilitadores de la labor docente**. Levantamos esta causa porque en general las medidas planteadas en la actualidad para afrontar la brecha cognitiva y socioemocional consisten en recetas prescritas a un contexto distinto al de los establecimientos educacionales, por lo que no están necesariamente alineadas con los desafíos que pueden estar teniendo las escuelas, lo que incluso puede tener efectos negativos en el mejoramiento (Bellei, 2013).

>> Reflexión

Para hacer frente a la brecha vemos oportunidades y dificultades. Sabemos que no existen fórmulas mágicas, para resolver un problema sistémico e histórico, pero no podemos seguir invisibilizando en el sistema a aquellos niños, niñas y jóvenes que no han aprendido lo que deberían. Si lo que realmente queremos es mejorar sus oportunidades, lo que necesitamos es generar medidas preventivas para que la brecha no se produzca y nivelar a los estudiantes que se encuentran más atrás.

¿Cómo generar capacidades en el sistema para cerrar la doble brecha educativa?

>> En la sala.

Para superar la brecha, es fundamental trabajar de forma explícita las habilidades socioemocionales y cognitivas. En este sentido, una de las posibles propuestas es desarrollar integralmente estas habilidades a través de talleres experimentales colaborativos (metodología en base a la experimentación y la cognición). Su mayor beneficio radica en la motivación que genera en los estudiantes, la que creemos fundamental para abordar el desafío que requiere superar la brecha cognitiva y socioemocional. En estos talleres los estudiantes encuentran un espacio concreto para la aplicación de sus conocimientos, asumiendo un rol que los empodera y estimula el desarrollo de actitudes y valores (Lave y Wenger, 1991).

>> En la escuela.

Es necesario implementar prácticas que fomenten las altas expectativas en todas las salas de clase para maximizar el aprendizaje de los estudiantes (Dweck, 2012). Para eso lo ideal sería

aumentar el tiempo de trabajo de los profesores (horas no lectivas) para fomentar un trabajo relacionado al fortalecimiento de las expectativas, reduciendo el trabajo administrativo para que se puedan enfocar en los aspectos técnico-pedagógicos (Barber & Mourshed, 2007). Además es necesario perfeccionamiento continuo a los docentes, con el fin de fortalecer una mentalidad de altas expectativas, apoyándolos continuamente en la sala de clases.

Para implementar cualquiera de estas alternativas es necesario que participe toda la comunidad educativa, la que es esencial dado que uno de los principales obstáculos es la creencia de que es imposible o muy difícil eliminar la brecha, idea que se ve encrudecida por el hecho de que son cambios que se tienen que realizar a largo plazo, sin resultados inmediatos.

>> En el sistema.

Una primera arista en la que vemos oportunidades de intervención es el

desempeño docente. Existe evidencia de que el resultado de los profesores en la Evaluación de Desempeño Docente afecta el rendimiento de los estudiantes (Manzi, 2008). El estudio de León (2008) demostró que el buen desempeño escolar se relaciona positivamente con el rendimiento de aquellos profesores que obtienen la categoría “Destacados” en la evaluación.

Por tanto, aprovechando la contingencia de la recién promulgada ley N°20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, proponemos la oportunidad de abordar la brecha a través del trabajo colaborativo y reflexivo de los profesores, además del perfeccionamiento continuo y las comunidades de aprendizaje, ya legislado por la ley citada. Nos referimos a la colaboración y coordinación entre los profesores y comunidad como actitud de colaborar con otros para posibilitar aprendizajes.

Para lo anterior es esencial un liderazgo directivo capaz de generar los procesos de trabajo colaborativo y

aprendizaje entre docentes.

Además, debe considerarse la formación docente en las universidades, pues el ciclo de aprendizaje no finaliza hasta que toda esa experiencia colaborativa, reflexiva y de perfeccionamiento vuelva a la formación inicial de profesores, que permita que los nuevos profesores incorporen los aprendizajes y desafíos de la escuela.

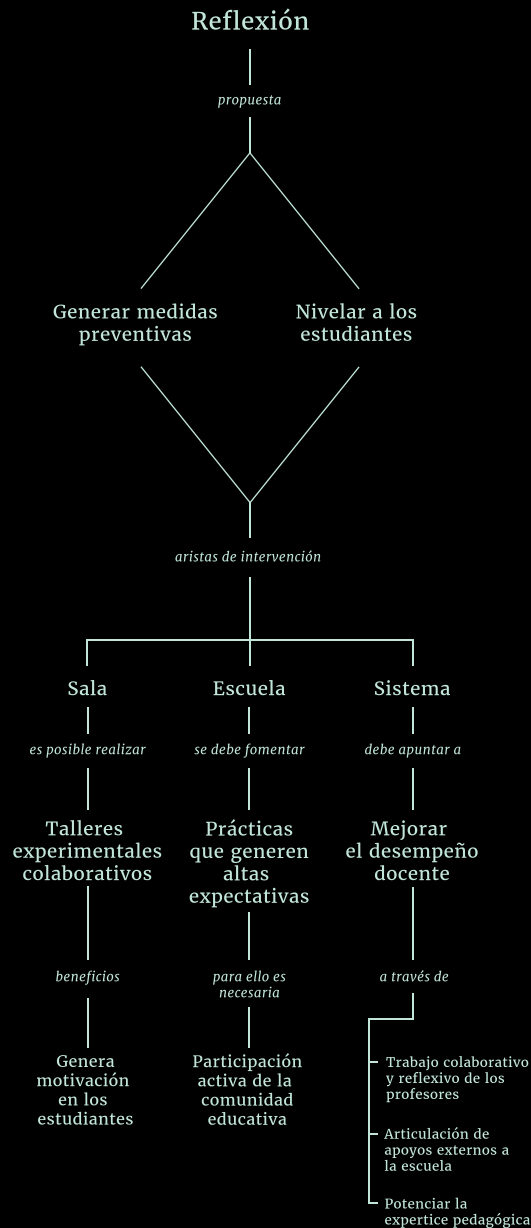
Otra propuesta apunta a la articulación de apoyos externos a la escuela (políticas y programas que conviven con los establecimientos), para que sean focalizados y contextualizados según los desafíos que surgen a la hora de enfrentar la brecha. En Chile el Sistema de Aseguramiento de la Calidad orienta y fiscaliza a los establecimientos a través la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación, respectivamente. Por otro lado, para igualar las oportunidades en contextos vulnerables, la ley de Subvención Escolar

Preferencial (SEP) y el Programa de Integración Escolar (PIE) entregan más recursos para mejorar la educación de la población más desfavorecida. En la bajada de estas y otras políticas públicas nos jugamos el futuro de nuestros estudiantes, por lo que proponemos articular todos estos apoyos para que se traduzcan en acciones contextualizadas, planificadas y ejecutadas desde las comunidades de aprendizaje, y lideradas por el equipo directivo.

Si esta articulación y contextualización no se producen, existe el riesgo de que los programas no logren disminuir la brecha e incluso desvíen los esfuerzos.

Para que la articulación de los apoyos sea coherente con las distintas necesidades de los establecimientos proponemos que los conocimientos y experiencia de la comunidad deben estar en el centro de las soluciones o propuestas de los equipos de apoyo. Se debe erradicar la concepción de que los docentes son replicadores de medidas prescriptivas, y verlos como generadores o investigadores capaces de desarrollar conocimiento para enfrentar conflictos particulares de su comunidad educativa (Richardson, 1994). Desafío mayor ante la publicación de las categorías de desempeño donde más de 154 mil estudiantes, asisten a establecimientos de desempeño insuficiente (Agencia de Calidad de la Educación, 2016b).

Para generar la contextualización y el empoderamiento de la comunidad educativa, proponemos su vinculación tanto a las condiciones internas de organización y liderazgo en las escuelas, como a los procesos de trabajo que se implementen, para generar habilidades y capacidades en los docentes y comunidad (Gonzalez & Bellei, 2013).



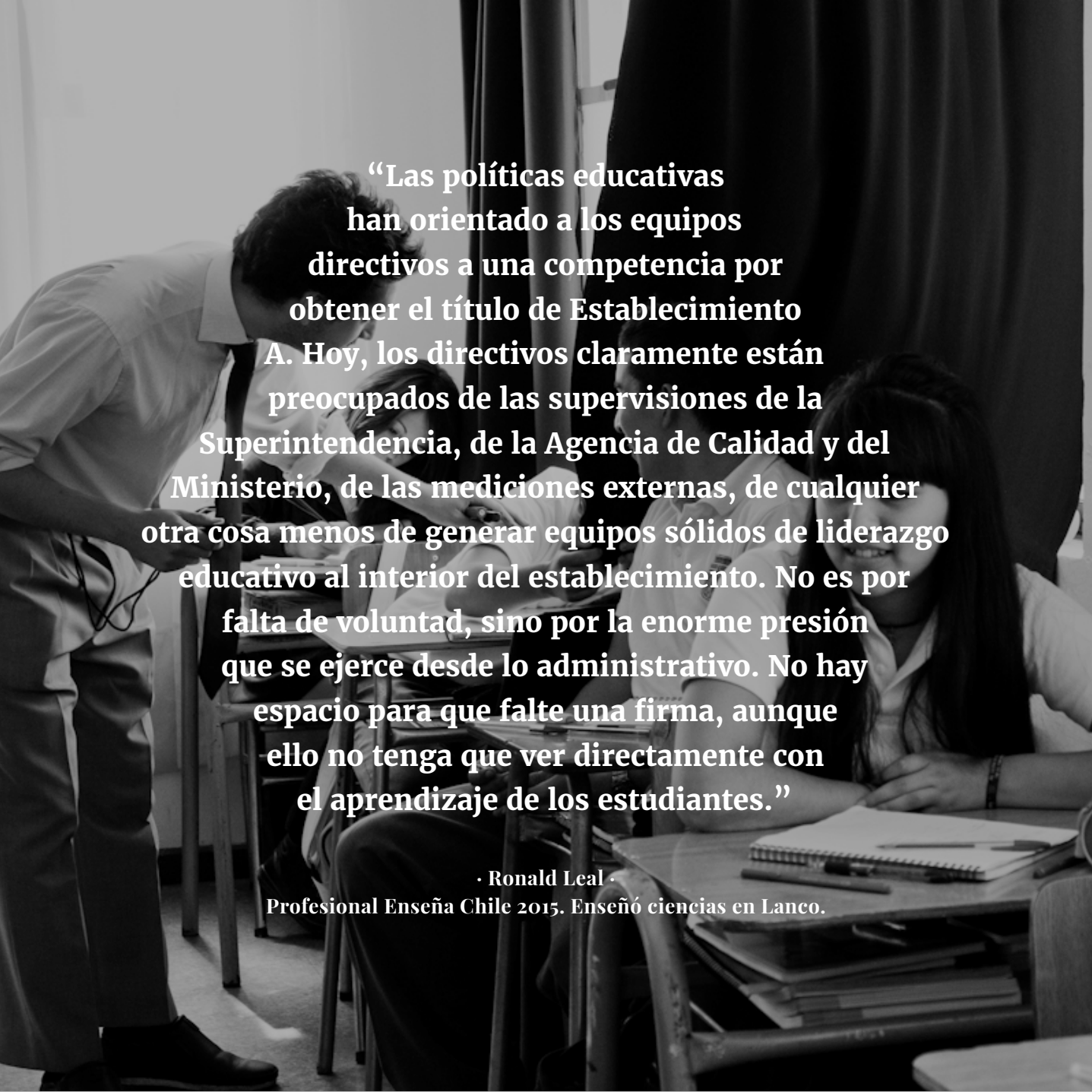
“Sueño con una educación más inclusiva. Con un enfoque en toda la comunidad, no sólo alumnos y profesores, sino que también padres y población, y sea más vinculante con el medio. No sólo enseñar lo tradicional, también abrirse a nuevas formas y enfoques de enseñanza, que incentiven nuestra creatividad, nuestro eje de análisis crítico y con desempeño de habilidades “no curriculares”.

· Israel, estudiante de Peñalolén ·

G

Gestión Educativa

¿Cómo tener equipos directivos con la capacidad de movilizar a su comunidad educativa para el desarrollo integral de sus estudiantes?



“Las políticas educativas han orientado a los equipos directivos a una competencia por obtener el título de Establecimiento A. Hoy, los directivos claramente están preocupados de las supervisiones de la Superintendencia, de la Agencia de Calidad y del Ministerio, de las mediciones externas, de cualquier otra cosa menos de generar equipos sólidos de liderazgo educativo al interior del establecimiento. No es por falta de voluntad, sino por la enorme presión que se ejerce desde lo administrativo. No hay espacio para que falte una firma, aunque ello no tenga que ver directamente con el aprendizaje de los estudiantes.”

· Ronald Leal ·

Profesional Enseña Chile 2015. Enseñó ciencias en Lanco.

El problema

Los directores y sus equipos viven llenos de tareas urgentes que los obligan a enfocarse en cosas distintas a lo que ocurre en la sala de clases. Apremiados por cumplir estándares de calidad educativa —tarea que muchas veces consideran imposible, ya sea por la realidad educativa en la que están insertos o porque sienten que no cuentan con las herramientas que necesitan—, se centran principalmente en los resultados, dejando de lado actividades claves para el aprendizaje significativo de los estudiantes, como el trabajo colaborativo entre profesores y la generación de capacidades dentro de la escuela (Muñoz, G. & Weistein, J., 2012).

>> Reflexión

Ante la actual situación de nuestras escuelas, en especial nuestros establecimientos públicos, los equipos directivos resultan esenciales para impulsar los cambios y bajar las reformas para que se generen mejoras en el aprendizaje y enseñanza de nuestros estudiantes. Hoy el director, además de ser un líder pedagógico, debe ser capaz de administrar su escuela según su contexto y recursos. Sin embargo, las atribuciones y preparación del equipo directivo no han evolucionado acorde a las necesidades. Desde nuestra experiencia cuando esa composición de elementos se da, la gestión de la escuela es distinta, el equipo directivo está al servicio del aprendizaje y las reformas son contextualizadas y responden a las necesidades de la escuela.

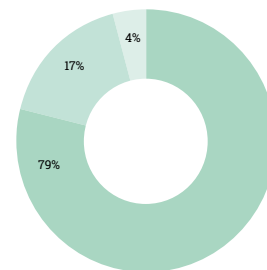
>> Posibles causas del problema identificadas desde la sala de clases

No quisimos limitar el marco de esta problemática en definir cómo es el liderazgo ideal de los equipos directivos, ya que la literatura entrega respuestas muy variadas (MINEDUC, 2015). Por lo que hemos encuadrado nuestra revisión bibliográfica a los desafíos que hemos experimentado en la sala de clases y lo levantado por diversos miembros de la comunidad educativa, por lo que identificamos dos áreas que suelen estar en la base del problema:

>> Formación directiva.

El perfil del directivo año a año ha ido evolucionando, complejizando y aumentando las tareas y responsabilidades del cargo. El director no sólo debe ser un líder pedagógico, sino que además debe ser capaz de llevar la administración de la escuela y los recursos que disponga. Sin embargo, sus atribuciones y preparación no han cambiado de la misma manera. A diferencia de lo que pasa en otros países, en Chile los directores tienen pocos apoyos y facilidades en su formación, la que muchas veces es escasa e inadecuada, principalmente por problemas de dinero y tiempo. Estos obstáculos impiden que los directores desarrollen todas las habilidades que necesitan para desempeñarse, lo que hace que sus primeros años en el cargo sean muy difíciles (Muñoz, G. & Marfán, J., 2012).

GRÁFICO 1.
RESPONSABILIDADES
DIRECTORES
ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS



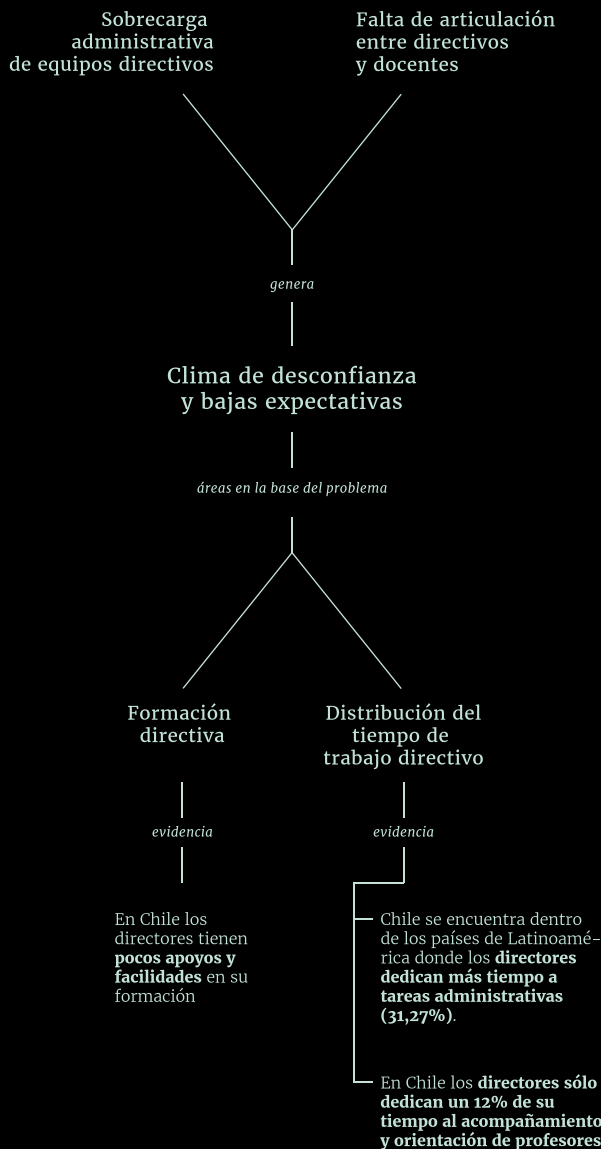
Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados por *Elige Educar* (2016)

- Rendición de cuentas y procesos administrativos externos (Mineduc, Seremi, DEPROV)
- Procesos Administrativos internos (Convivencia escolar, apoderados, SIGE)
- Liderazgo pedagógico

>> Distribución del tiempo del trabajo directivo.

Chile se encuentra dentro de los países de Latinoamérica donde los directores dedican más tiempo a tareas administrativas (31,27%). Pese a que distintas investigaciones afirman que el tiempo dedicado a tareas pedagógicas por parte del equipo directivo se relaciona directamente con el desempeño de los estudiantes (Murillo F. & Román, M., 2013), en nuestro país los directores sólo dedican un 12% de su tiempo al acompañamiento y orientación de profesores. El gráfico anterior, elaborado a partir de datos recopilados por Elige Educar, revela aún más el desbalance entre las actividades que deben realizar.

Entrevistas con equipos directivos que están en el sistema educativo confirman ampliamente este diagnóstico. Todos están de acuerdo en que no cuentan con el tiempo suficiente para acompañar a los educadores, observar sus clases o conocer a los estudiantes de su propia escuela.



¿Cómo tener equipos directivos con la capacidad de movilizar a su comunidad educativa para el desarrollo integral de sus estudiantes?

Nuestras propuestas plantean que las condiciones que permitirán fortalecer la gestión en las escuelas son aquellas que apuntan a mejorar la distribución del tiempo para la gestión directiva y a la formación de los equipos directivos.

>> En la Sala.

Es esencial que los directores sepan lo que ocurre en las aulas, por eso la observación de clases y levantamiento de información desde ellas es relevante para generar los convenios de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y contextualizar el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) de la escuela, incorporando metas acordes a la realidad de la sala.

>> En la escuela.

Es necesario promover un liderazgo distribuido entre todos los actores del equipo directivo, permitiendo que se genere trabajo en red. Cuando el director

conoce profundamente a los miembros de su comunidad es capaz de articular su equipo de gestión y generar la confianza suficiente para delegar tareas en ellos, permitiendo así el logro de los objetivos planteados en su PEÍ (Proyecto Educativo Institucional), pues administra efectivamente los imprevistos y tareas urgentes, sin que lo desvíen de su proyecto educativo. Además, una gestión directiva que sea capaz de producir impacto en el aprendizaje de sus estudiantes trabaja de manera conjunta con el cuerpo docente, teniendo en consideración que el corazón de la escuela es aquello que ocurre en el interior de la sala de clases (Elmore, 2010). Para lograrlo, una alternativa

inicial es promover el trabajo colaborativo entre los distintos actores de la comunidad articulando estrategias de intervención pedagógica, para que surjan nuevos liderazgos, y el sostenedor los conozca y cuente con ellos, lo que le permita quitar responsabilidades administrativas al director, quien ya no tiene que estar a cargo de todo.

>> En el sistema.

Proponemos robustecer y formalizar la carrera directiva, deuda pendiente que todavía existe con las escuelas de Chile, porque los proyectos de ley tramitados en 2015 y 2016 (Ley N°20.845 de Inclusión Escolar; Ley N°20.903 que Crea el sistema de desarrollo

profesional docente) que tuvieron la oportunidad de relevar y empoderar el rol de los directivos no lograron hacerlo. La posibilidad de fortalecer el rol pedagógico y el desarrollo de una formación para ello, existe dadas las señales de desarrollar otros indicadores que buscan ampliar el sentido de calidad educativa, como lo son los Otros Indicadores de Calidad (OICE) (MINEDUC, 2013), los cuales fueron elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación, estos pueden servir de guía y fundamento del rol de los directivos respecto a su liderazgo pedagógico, más allá de los resultados SIMCE o PSU.

Reflexión

propuesta

Fortalecer condiciones que permitan ejercer gestión en las escuelas

a través

Mejorar la gestión del tiempo

Mejorar la formación E. Directivos

áreas de desarrollo

Sala

Observación continua de salas de clases para contextualizar SEP y PME.

Escuela

Es necesario promover un liderazgo distribuido entre todos los actores del equipo directivo, permitiendo que se genere trabajo en red.

Sistema

Robustecer y formalizar la carrera directiva.

Hoy tenemos un desafío y una tremenda oportunidad en la nueva institucionalidad de la educación pública que se discute en el Congreso, donde lo esencial a nuestro parecer es fortalecer las capacidades de las personas que están tomando decisiones a nivel local, en los establecimientos, con sus Equipos Directivos, y otorgar autonomía condicional a la capacidad de estos.

Con el trabajo que realiza la Agencia de la Calidad y la Alta Dirección Pública, sería posible distinguir aquellas escuelas y equipos que tienen la capacidad suficiente para absorber un mayor grado de autonomía en su gestión, pudiendo tomar las decisiones y responsabilizarse por ella. Hoy es necesario definir cómo se va aumentar la capacidad del nivel local en las escuelas y cómo será el nivel de autonomía que depende de esta capacidad.

Conclusiones

A pesar de que el gobierno actual ha aprobado leyes que apuntan a generar mayores oportunidades para los estudiantes (Ley N°20.845 de Inclusión Escolar), mejorar las condiciones de los profesores (Ley N°20.903 que crea un sistema de desarrollo profesional docente), y a optimizar la gestión por parte de los organismos intermedios (Proyecto de ley de Nueva Educación Pública), creemos que existen temas que no se han abordado y que siguen siendo fundamentales para alcanzar la anhelada educación que desarrolle integralmente a todos los niños, niñas y jóvenes que viven en Chile.

Los puntos expuestos mantienen el sentido de urgencia que se levantó el 2006 (movimiento estudiantil) en relación a la implementación de mejoras en los establecimientos educacionales, a la vez que se deja entrever el escaso tiempo que disponen los actores de la comunidad educativa para introducirlas y hacerlas efectivas. No desaprovechemos este ímpetu, que se acentuó con el ingreso de Chile a la OCDE el año 2010.

Problematizamos los desafíos que vivimos de enseñar de manera que a los estudiantes les genere sentido y sea significativo, de gestionar un currículum abultado que muchas veces nos hizo correr y perder el foco en el aprendizaje, construir una dinámica en el aula que permita generar habilidades socioemocionales y altas expectativas en los estudiantes y en nosotros mismos; y vivir la diferencia del acompañamiento y trabajo junto a los equipos directivos capaces, con atribuciones y tiempo para centrarse en el aprendizaje y generar dinámicas entre los docentes para ello.

Lo anterior unido a los magros resultados entregados en el último reporte PISA 2015 sumado a los escasos avances en SIMCE, las tasas de deserción en educación media, entre las otras evidencias analizadas, nos tiene que conducir a repensar la educación en su conjunto. Es en esta línea que escogimos las tres temáticas que expusimos en este documento.

Las dos primeras —Modelo Educativo y Brecha Educativa—, nos inspiran a profundizar en otra forma de pensar y hacer clases, para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI. Es decir fortalecer, de manera intencionada, tanto las habilidades cognitivas como las habilidades socioafectivas de nuestros estudiantes. De esta forma podemos construir esfuerzos concretos para fomentar los procesos de aprendizaje significativo que permitan desarrollar la construcción del bienestar subjetivo de todos nuestros niños y niñas.

La ausencia de aprendizaje significativo obedece a lo que se enseña y como se enseña. El sistema educativo formal no motiva a los estudiantes, porque no se adecúa de manera directa a sus intereses y contexto. El mejor ejemplo de ello es la sala de clases, que poco ha evolucionado en cien años: el profesor sigue siendo el protagonista, cuando está comprobado que los estudiantes aprenden más y mejor cuando trabajan sobre problemas de la vida real y en conjunto con sus pares. Además, identificamos como causas desde la sala de clases que lo anterior puede explicarse por diversas razones todas enlazadas entre sí y que limitan los métodos de enseñanza: un abultado currículum nacional, pruebas estandarizadas que presionan los ritmos de enseñanza,

incentivos económicos que condicionan el trabajo los profesores, formación inicial docente que terminan siendo otros obstáculos que colaboran con la desmotivación y falta de aprendizajes significativos.

Por otra parte, la ausencia de aprendizaje significativo en los estudiantes entrecruza dos brechas: una brecha en sus habilidades cognitivas y otra en sus habilidades socioemocionales. Los jóvenes carecen de competencias que son fundamentales para utilizar en su vida a pesar del conocimiento que han adquirido en la escuela, lo que afecta su autoestima y confianza, agudizando el problema de desinterés por seguir aprendiendo. Identificamos como causas desde la sala de clases la falta de expectativas hacia la posibilidad de abordar la doble brecha, la inequidad del desempeño docente, y la desarticulación y contextualización de los apoyos externos a la escuela.

Por último, la tercera temática —Gestión Educativa— nos muestra que es necesario que los equipos directivos promuevan una cultura de altas expectativas en sus escuelas, basada en equipos de docentes de excelencia comprometidos con los Proyectos Educativos (PEI) de la comunidad educativa. Además, los directivos, en general, carecen de una formación adecuada a la naturaleza de su cargo, así como de apoyo y condiciones para desarrollar su labor. Lo esencial a nuestro parecer es fortalecer las capacidades de las personas que están tomando decisiones a nivel local, en los establecimientos, con sus Equipos Directivos, y otorgar autonomía condicional a la capacidad de estos.

Puesto que los tres problemas se imbrican, toda solución debe ser de carácter sistémico. Es decir, tiene que considerar las dinámicas de la escuela, entendiendo los roles que cumplen las instituciones del sistema educacional completo. Así las oportunidades de intervención identificadas tienen como características el situar en el centro a los estudiantes y a las personas que acompañan su desarrollo.

Este documento es un proyecto de colaboración que comprende un esfuerzo por llevar tres inquietudes surgidas desde la experiencia en la sala de clases, para profundizarlas y generar una gama de perspectivas diferentes para las oportunidades de intervención. Las opiniones aquí expuestas representan a los egresados y participantes del programa de Enseña Chile y distintos actores que participaron en este proceso. La profundización en las problemáticas y las propuestas de intervención recomendadas son planteadas por el Grupo de Políticas Públicas con la primera finalidad de provocar reflexión y debate sobre cómo abordar y superar estos desafíos relevantes de resolver.

Finalmente nuestro objetivo es no quedarnos en la reflexión si no que inspirar a la acción de todas las partes involucradas en la educación de nuestros estudiantes para que esta los desarrolle integralmente y que su calidad no dependa de su nivel socioeconómico.

Apéndice

Proceso de Trabajo:

A continuación presentamos el proceso para levantar las tres temáticas que han inspirado esta publicación.

1. Definición de los temas a tratar

En una reunión a comienzos del año 2016, los miembros del GPP definimos una lista con nueve posibles temas a tratar, todos atingentes tanto a la experiencia vivida en la sala de clases como a su debate en la agenda nacional.

Los temas presentados fueron:

1. **Institucionalidad de los sistemas educacionales.**
2. **Gestión educacional.**
3. **Docentes.**
4. **Mejoramiento escolar y Brecha.**
5. **Currículum y medición de aprendizajes.**
6. **Relación familia escuela.**
7. **El modelo educativo.**
8. **Educación técnica profesional.**
9. **Educación superior.**

Asignamos encargados para cada tema, quienes tuvieron la responsabilidad de investigar acerca de su estado actual y responder las siguientes preguntas:

· **¿Por qué este tema se alimenta de la experiencia en la sala de clases?**

· **¿Qué posibles perspectivas entregadas por la sala de clase pueden ser un aporte distinto para la toma de decisiones educacionales que beneficien al sistema educativo?**

Con esta información, convocamos reunión ampliada a la que invitamos a todos los miembros de Enseña Chile, principalmente a los profesionales que actualmente están en el programa (pech) y a los que ya egresaron (alumni). Los encargados de cada tema expusieron durante tres minutos

sus hallazgos, abriendo paso a una instancia de debate. Finalmente, todos los asistentes tuvieron la oportunidad de votar por los tres temas que le parecieron más relevantes, teniendo en cuenta los siguientes criterios: el sentido de urgencia de mejora para los estudiantes; la importancia de la mirada local; o si es que el tema había sido tratado antes por otras organizaciones (en el sentido de unirnos y apoyar las iniciativas ya comenzadas). Así se definieron los tres temas que se trabajaron durante el año:

1. **El Modelo Educativo**
2. **Brecha escolar**
3. **Gestión educativa**

2. Definición de los problemas

Después de la reunión ampliada, en el GPP nos dividimos en tres comisiones, una para cada tema. Durante mayo y junio de 2016, su objetivo fue definir por qué había un problema en cada uno de ellos, aportando evidencia, y plantear una pregunta que permitiera empezar a explorar oportunidades de intervención. Para esto se hizo un trabajo de revisión bibliográfica, tanto nacional como internacional, y se levantó información desde la misma sala de clases a través de distintos instrumentos, como encuestas de testimonios, reuniones con los actores involucrados, casos de estudio, etc.

Como resultado de este proceso surgieron las siguientes preguntas:

1. Modelo Educativo: **¿Cómo logramos que los estudiantes se involucren activamente en sus procesos de aprendizaje?**

2. Brecha escolar: **¿Cómo generar capacidades en el sistema para cerrar la doble brecha educativa?**

3. Gestión educativa: **¿Cómo tener equipos directivos con la capacidad de movilizar a su comunidad educativa para el desarrollo integral de sus estudiantes?**

2.1 Miembros de las comisiones

Modelo Educativo:

·Ana María Yáñez, Publicista, USACH. Clases de Educación Tecnológica en Pudahuel. Coordinadora Área Alumni, Fundación Enseña Chile.

·Bastián Abarca, Licenciado en Historia, UDP. Clases de Historia en Renca. Profesor en La Pintana.

·Daniel Araneda, Ingeniero Comercial, U. Chile. Clases de Matemática en Lanco. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Ingeniería, PUC.

·Francisca Muñoz, Ingeniera Comercial, U. Chile. Clases de Matemática en Villarrica. Fundadora Proyecto Desarrollo Socioemocional en Educación.

·Isidora Rojas, Ingeniera Comercial, PUC. Clases de Matemática en San Joaquín. Coordinadora de Proyectos en Momento Cero.

·Taira Correa, Ingeniera Comercial, UAI. Clases de Matemática en Panguipulli.

Brecha Escolar:

·Amanda Castillo, Ingeniera Comercial, U. Chile. Clases de Matemática en Pucón. Profesional Unidad de Evaluación de Programas, Mineduc.

·Diego Segovia, Economista, PUC. Clases de Matemática en Renca.

·Fiorella Squadritto, Ingeniera Comercial, PUC. Clases de Matemática en Peñalolén. Master en Políticas Públicas, U. de Chicago.

·María Eugenia Rojas, Periodista, PUC. Clases de Lenguaje en Recoleta. Estudiante Master en Política Educativa en U. de Washington.

·Pamela Meléndez, Abogada, U. de Chile. Clases de Historia en Peñalolén. Coordinadora de Políticas Públicas, Fundación Enseña Chile.

Gestión Educativa:

·María Paz Arriagada, Ingeniera Civil Biomédica, U. de Concepción. Clases de Ciencias en Peñalolén. Mentora de Formación Continua en Fundación Enseña Chile.

·Tomás Vodánovic, Sociólogo, PUC. Clases de Historia en Lo Barnechea y San Miguel. Fundador de Formando Chile.

Coordinación General de comisiones:

·Francisco Ovalle, Licenciado en Historia. Clases de Historia en Maipú. Asesor Pedagógico en Ediciones SM.

Colaboradores:

·Valentina Williamson, Periodista, PUC. Clases de Lenguaje en Renca. Vice Directora Ejecutiva de Fundación Niños Primero.

·Gabriel Cruz, Ingeniero Comercial, PUC. Clases de Matemática en Recoleta. Training Manager de Educación Continua en Laboratorio.

·Geraldine Letelier, Profesora de Historia, USACH. MPP ©. Clases de Historia en Neltume. Profesional en proyectos de innovación institucional, Agencia de la Calidad.

3. Propuestas de intervención: Experimentando la acción colectiva

El objetivo de este trabajo fue generar un documento que comprende no solo la definición de un problema, sino que también incluir una gama inicial de diferentes perspectivas que permitan abordarlos.

Para levantar las propuestas de intervención, en julio del 2016, durante el encuentro nacional de toda la red de Enseña Chile, en la que participan profesional Enseña Chile, alumni y el staff de la fundación, se dieron a conocer las tres preguntas que habíamos elaborado y la revisión bibliográfica realizada sobre las problemáticas.

Los asistentes se dividieron en grupos a los que se les asignó al azar algunas de las tres preguntas, para que hicieran una lluvia de ideas pensando en oportunidades de intervención a nivel de sala, escuela o sistema educativo.

Luego, la comisión del GPP complementó las propuestas con revisión bibliográfica. Para finalmente elaborar esta publicación, para provocar reflexión y debate sobre cómo podemos superar las problemáticas identificadas en este trabajo. El objetivo es inspirar la acción de todas las partes interesadas en nuestra educación, para avanzar más rápidamente en un sistema educativo que permita generar oportunidades de aprendizaje para todos nuestros estudiantes.

Glosario

•**Aprendizaje significativo:** Siguiendo a David Ausubel, es un tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Así la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos.

•**Brecha escolar:** Nos referimos a aquellas habilidades socioemocionales o cognitivas que un estudiante no ha desarrollado debiendo haberlo hecho según su edad y nivel de educación. Cuando el aprendizaje no se produce de manera significativa, los estudiantes van generando vacíos o brechas respecto de quienes sí los aprenden, vacíos que crecen de manera exponencial y que no les permiten explorar el mundo con todas sus potencialidades.

•**Propuestas a nivel sala de clases:** Nos referimos a aquellas propuestas que pueden ser implementadas por los docentes directamente en la sala de clases.

•**Propuestas a nivel escuela:** Son propuestas que para ser implementadas requieren que todos los miembros de la comunidad educativa participen (profesores, directivos, estudiantes).

•**Propuestas a nivel sistema:** Son propuestas que requieren de la coordinación o injerencia de la estructura general mediante la cual se organiza la enseñanza en Chile, que opera a través de políticas, programas, leyes o reglamentos que son ejecutados por alguno de los organismos centralizados o descentralizados del sistema educativo (Ej. Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad, Superintendencia de la Educación, Consejo Nacional de Educación, Municipalidades, etc.)

•**Altas expectativas:** Para que los estudiantes alcancen sus propósitos, el educador trabaja desde las altas expectativas con cada uno de ellos (partiendo de la idea que todos pueden aprender). Por esto los desafía constantemente a desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales claves.

•**Comunidades de aprendizaje:** Son comunidades compuestas por docentes y otros miembros de la comunidad educativa con la finalidad de aprender y desarrollar la práctica, lo que permite fortalecer el desarrollo entre pares de manera de incidir en el mejoramiento continuo de las prácticas de enseñanza.

Bibliografía

Modelo Educativo:

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1.

Baines, L. A., & Slutsky, R. (2009). Developing the sixth sense: Play Educational Horizons, 87(2), 97-101.

Bruns, B., & Luque, J. (2014). Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen, Washington, DC, Banco Mundial.

Graduate XXI. Obtenido de: http://futuroeducativo.com/wp-content/themes/dev/_datos/info-2-gd.pdf

Hixson, N. K., Ravitz, J., & Whisman, A. (2012). Extended Professional Development in Project-Based Learning: Impacts on 21st Century Skills Teaching and Student Achievement. West Virginia Department of Education.

Martinic, S., Huepe, D., & Madrid, Á. (2008). Jornada escolar completa en Chile: evaluación de efectos y conflictos en la cultura escolar. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

MINEDUC (2013). Serie de evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile. Año 2. N° 15.

OCDE. (2016). PISA 2015 Results in Focus. Obtenido de: [https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-](https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf)

results-in-focus.pdf
Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International journal of educational research, 31(6), 459-470.

PISA (2015). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. Mind and Society. Cambridge, Harvard University Press. 79-91.

Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement. A report on the 2006 high school survey of student engagement. Bloomington, IN: Center for Evaluation and Education Policy.

Brechas Escolares:

Agencia de la Calidad de la Educación. (2015). Evaluación Docente y Resultados de Aprendizaje: Análisis Cohorte de Estudiantes 1º Básico 2007. Obtenido de http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Evaluacion_Docente_y_Resultados_Aprendizaje.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). La autoestima académica y motivación escolar como predictor de la deserción de jóvenes vulnerables. Obtenido de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resumen_Autoestima_academica_y_motivacion_escolar.pdf

Barber, M. y Mourshed, M (2007) Cómo hicieron los sistemas

educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.

Bassi, M., M.Busso, S.Urzúa y J.Vargas (2012), Disconnected. Skills, Education and Employment in Latin America, IDB.

Bellei, C. (2013). Supporting Instructional Improvement in Low-Performing Schools to Increase.

Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Ter Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. Journal of human Resources, 43(4), 972-1059.

Bravo, D. (2013). El origen de la desigualdad: evidencia longitudinal. Centro de Microdatos . Universidad de Chile.

Dweck, C. (2012). Mindset: How you can fulfil your potential. Hachette UK.
Gonzalez, C., & Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas. Perspectiva Educativa, 31-67.

Lave, J., & Wenger, Etienne. (1991). Situated learning : Legitimate peripheral participation (Learning in doing). Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.

León, M. (2008). Calidad docente y rendimiento escolar en Chile. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería, Universidad Católica.

Manzi, J. (2008). "Individual Incentives and Teacher Evaluation: The Chilean Case" MINEDUC. (2009). LEY NÚM. 20.370 Que establece la ley general de educación.

PISA. (2012). Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012 Matemáticas, Lectura y Ciencias.

Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. Educational Researcher.

Gestión Educativa

Elige Educar. Propuestas para Proyecto de Ley de Nueva Educación Públicas. Artículo sin publicar.

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Obtenido de http://www2.educar-chile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Elmore.pdf

Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). Formación de Directores Escolares en Chile: Características y Desafíos. ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?, 83-110.

Muñoz, G., & Weistein, J. (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile.

Murillo F. & Román, M. (Mayo-Agosto de 2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. Revista de Educación, 141-170.

Esta publicación
fue editada y diseñada
por el área de comunicaciones
de Enseña Chile. El contenido fue
desarrollado por el grupo de políticas
públicas de la fundación. Se utilizaron
las fuentes Playfair en su versión regular
e italic, Merriweather en todas sus
variantes y Roboto Slab en sus versiones
Regular y Bold. Se imprimieron 100
ejemplares como hito inaugural de las
publicaciones del GPP con fecha
Septiembre de 2017.

eCh>
enseñachile